

Teichler, Ulrich

Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens

Teichler, Ulrich [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: *Hochschullandschaft im Wandel*. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 8-24. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 50)



Quellenangabe/ Reference:

Teichler, Ulrich: Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens - In: Teichler, Ulrich [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: *Hochschullandschaft im Wandel*. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 8-24 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-73854 - DOI: 10.25656/01:7385

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73854>

<https://doi.org/10.25656/01:7385>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 50. Beiheft

Hochschullandschaft im Wandel

Herausgegeben von Ulrich Teichler und Rudolf Tippelt

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2005 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41151

Inhaltsverzeichnis

I. Strukturelle Entwicklung und Steuerung des Hochschulwesens

Ulrich Teichler

Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens 8

Hans Merkens

Zur Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems in Deutschland 25

Barbara M. Kehm/Ute Lanzendorf

Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen –
mehr Markt und weniger Selbststeuerung? 41

David Phillips

Some Concerns in Higher Education in England: A Personal Note 56

II. Wissenskulturen, Studienreform und Lehre

Dirk Rustemeyer

Universitäre Wissenskulturen 62

Klaus-Peter Horn

Studienreform in der Erziehungswissenschaft –
Zwischen Pluralisierung/Diversifizierung und Zentrierung/Vereinheitlichung 76

Ewald Terhart

Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung 87

Bernhard Schmidt/Rudolf Tippelt

Besser Lehren – Neues von der Hochschuldidaktik? 103

III. Erziehungswissenschaft: Berufsübergang und Fächervergleich

Cathleen Grunert/Ivo Züchner/Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach

Der Preis des Erfolgs? Hauptfach-Pädagogen und -Pädagoginnen im Beruf 116

Thomas Rauschenbach/Rudolf Tippelt/Horst Weishaupt/Ivo Züchner

Erziehungswissenschaft im Fächervergleich 136

IV. Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Jürgen Enders

Wissenschaftlicher Nachwuchs in Europa 158

Julia A.M. Delius/Nicola von Hammerstein

International Max Planck Research Schools:

Neue Wege der Graduiertenausbildung 170

V. Evaluation und Ranking

Carmen Leberherz/Cordula Mohr/Matthias Henning/Peter Sedlmeier

Wie brauchbar sind Hochschul-Rankings? Eine empirische Analyse 188

Hildegard Schaeper

Hochschulbildung und Schlüsselkompetenzen –

Der Beitrag der Hochschulforschung zur Evaluation der Qualifizierungs-

funktionen und -leistungen von Hochschulen 209

Ulrich Teichler

Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens

1. Der Stellenwert der Thematik

Wenn wir die hochschulpolitischen Diskussionen in der Bundesrepublik Deutschland in den letzten vier Jahrzehnten – seit die Diskussion über die Gestaltung eines modernen und seiner gesellschaftlichen Einbettung bewussten Hochschulwesens aufgebrochen und nicht wieder zu einem sichtbaren Ende gekommen ist – zusammenfassend betrachten, so gehört die quantitativ-strukturelle Entwicklung nationaler Hochschulsysteme zu den zentralen Themen. Nach Fragen der Steuerung, Verwaltung und Entscheidungsstrukturen hat diese Thematik im Durchschnitt dieses Zeitraums sicherlich die zweitgrößte Aufmerksamkeit auf sich gezogen.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts haben drei Fragen zur quantitativ-strukturellen Entwicklung hochschulpolitische Konjunktur:

- Welches Ausmaß der Hochschulexpansion ist angebracht? Seit Mitte der 1990er-Jahre wird jährlich einmal, wenn die OECD ihren Bericht über Bildungsindikatoren vorlegt (z.B. OECD 2004), mit Sorge diskutiert, dass die Quote der Studienanfänger an den entsprechenden Altersjahrgängen in Deutschland unter dem Durchschnitt vergleichbarer Länder liegt und dies für Wirtschaft und Gesellschaft auf die Dauer von Schaden sein dürfte.
- Benötigen wir in Deutschland in Zukunft ein höheres Maß der Differenzierung des Hochschulwesens, als das in der Vergangenheit der Fall war? Im Jahre 2004 wurde diese Diskussion im Ruf nach besonderer Förderung von „Elite“-Universitäten aktualisiert. Und Rankings von Hochschulen genießen immer große Aufmerksamkeit.
- Welche Struktur von Studiengängen und -abschlüssen ist in einer sich immer stärker „internationalisierenden“ oder „globalisierenden“ Hochschulszenarie angebracht? Auf eine eindeutige Antwort zu dieser Frage haben sich die zuständigen Minister vieler europäischer Länder 1999 in der „Bologna-Erklärung“ geeinigt: Die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse sei die wichtigste Maßnahme zur Internationalisierung der Hochschulen; konvergente Strukturen in Europa könnten maßgeblich zur weltweiten Attraktivität europäischer Hochschulen und zur Erleichterung der innereuropäischen studentischen Mobilität beitragen.

Zuvor hatten quantitativ-strukturelle Aspekte des Hochschulwesens nur von den 1960er-Jahren bis Mitte der 1970er-Jahre ähnlich große Aufmerksamkeit auf sich gezogen (siehe Teichler 1990) – zu einer Zeit, als sich die Studienanfängerquote mehr als

verdoppelte, die Fachhochschulen etabliert und das Gesamthochschulmodell intensiv diskutiert, zaghaft implementiert und als Regelmodell verworfen wurden.

Der hohe hochschulpolitische Stellenwert der quantitativ-strukturellen Entwicklung kann keineswegs überraschen. Zwar handelt es sich dabei nur um Fragen des Gehäuses, in dem die zentralen Leistungen der Wissenschaftsgenerierung und -vermittlung bearbeitet werden, dennoch setzen Gesellschaft und Staat mit der quantitativ-strukturellen Gestalt den Rahmen, der die Menge und Verteilung der Leistungen des Hochschulsystems bestimmt. Ebenfalls ist nachvollziehbar, dass gerade diese Thematik zumeist international vergleichend diskutiert wird, denn es handelt sich um ein makrostrukturelles Phänomen – trotz einiger Varianten in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland geht es um einen nationalen Einzelfall, dessen Charakteristika, Stärken und Schwächen nur durch den internationalen Vergleich sichtbar werden.

Im Folgenden ist beabsichtigt, die aktuellen deutschen Diskussionen zur quantitativ-strukturellen Gestalt des Hochschulsystems im Rahmen von

- Entwicklungen dieser Diskussionen in Deutschland seit vier Jahrzehnten,
- Konzepten und Erklärungsansätzen der Hochschulforschung,
- aktuellen Entwicklungen der Europäisierung, Internationalisierung und Globalisierung

einzuordnen. Statt detaillierter Beschreibung steht die Suche nach Erklärungen im Mittelpunkt, wie die in Deutschland vorherrschenden Interpretationen und Aktivitäten ein solches Gewicht bekommen und die derzeit populären Richtungen einschlagen konnten.

2. Hochschulexpansion

2.1 Entwicklungen und Konzepte bis zu den 1980er-Jahren

Das markanteste Datum in Deutschland für den Beginn der modernen Diskussion über Hochschule und Gesellschaft ist Georg Pichts Publikation „Die deutsche Bildungskatastrophe“. Wenn die Abiturienten- und Studienanfängerquoten nicht deutlich erhöht würden, drohe – so die Message der Publikation von 1963 – die Bundesrepublik Deutschland wirtschaftlich auf den Stand eines Entwicklungslands zurückzufallen.

Damals hatte die Quote der Studienanfänger an den bundesdeutschen Universitäten und den Vorgängerinstitutionen der späteren Fachhochschulen etwa 10 Prozent betragen. Tatsächlich stieg sie bis Anfang der 1970er-Jahre auf etwa 20 Prozent, blieb etwa ein Jahrzehnt auf dieser Höhe und stieg dann weiter auf über 30 Prozent zu Beginn der 1990-Jahre (Kehm 1999).

Die Publikation von Picht hatte enormen Einfluss auf die öffentliche Diskussion. Das war der Fall, obwohl ihre – von der damaligen internationalen bildungsökonomischen Diskussion geprägte – Einschätzung, dass der Arbeitsmarkt in Zukunft eine weit-

aus höhere Quote von Hochschulabsolventen benötige, in Deutschland Gegenstand kontroverser Debatten blieb.

So wiesen Befürworter einer Expansion der Sekundar- und Hochschulbildung – primär oder ergänzend – darauf hin, dass diese für Persönlichkeits- und kulturelle Entwicklung auch dann wünschenswert sei, wenn keine prästabilisierte Harmonie von Persönlichkeitsentfaltung und Qualifikationsbedarf bestünde – so der Deutsche Bildungsrat im Jahr 1970. Auch sei der Abbau ungleicher Bildungschancen leichter zu bewerkstelligen, wenn der Zugang zu attraktiven und gesellschaftlich besonders belohnten Bildungsgängen möglichst offen sei. Schließlich war angesichts der unvermeidlichen Unsicherheit über die zukünftigen Qualifikationsanforderungen das – z.B. von dem Arbeitsmarktforscher Dieter Mertens formulierte – Argument schwer von der Hand zu weisen, eine Risikopolitik der Überqualifikation sei vernünftiger als eine der Unterqualifikation.

Demgegenüber waren zwei Argumente verbreitet, die relativ niedrigen Studienanfänger- und Absolventenquoten in der Bundesrepublik Deutschland nicht zum Anlass für eine starke Expansionspolitik zu nehmen. Erstens wurden derartige statistische Informationen als „nicht vergleichbar“ bezeichnet, weil in Ländern mit hohen Studierendquoten die Hochschulen auch solche Qualifikationen vermittelten, die in Deutschland in der beruflichen Ausbildung ressortierten, und weil viele Studierende dieser Länder relativ kurze Studiengänge abschlossen. Zweitens gewann nach dem „Öl-Schock“ von 1973 die Einschätzung an Rückhalt, die Hochschulexpansion führe zu erhöhter Arbeitslosigkeit und vermehrter „inadäquater Beschäftigung“ von Absolventen und fördere obendrein einen „Verdrängungswettbewerb“ zulasten der Jugendlichen ohne Hochschulabschluss (siehe dazu Teichler 2003).

2.2 Zusammenhänge von quantitativen und strukturellen Aspekten

In den Diskussionen über das Für und Wider einer stärkeren Hochschulexpansion war zu Recht hervorgehoben worden, die Quantitäten und Strukturen nationaler Hochschulsysteme seien so unterschiedlich, dass sie nicht ohne weiteres „vergleichbar“ seien. Insbesondere fünf Aspekte mahnen zur Vorsicht.

Die Studienanfängerquoten haben sich seit Jahrzehnten zwischen den wirtschaftlich fortgeschrittenen Ländern jeweils im Verhältnis von etwa 1:3 unterschieden. Für die 1950er-Jahre des 20. Jahrhunderts wurden die Quoten auf etwa 3 Prozent in einigen großen europäischen Ländern bis zu etwa 10 Prozent in den USA geschätzt, für die 1990er-Jahre von etwa 20 Prozent in der Schweiz bis über 60 Prozent in Norwegen. Da die Diskussionen zum Verhältnis von gesellschaftlichem Bedarf und Hochschulentwicklung in diesen Ländern jedoch zumeist ähnlich verliefen, scheinen die Sekundar- und Berufsausbildungen in wenig expandierten Hochschulsystemen tatsächlich ähnliche Funktionen zu erfüllen wie Teilbereiche des Hochschulwesens in stark expandierten Hochschulsystemen.

Auch unterschieden sich zwischen den Ländern und wandelten sich im Laufe der Zeit die Vorstellungen, was zum Hochschulwesen gehört. Erst in den 1960er-Jahren ver-

breitete sich „Hochschulwesen“ als Dachbegriff; zuvor sprach man in der Regel von Universitäten, und als Hochschulen wurden wenige Institutionen mit nicht voll gleichwertigem Status bezeichnet. Der Begriff „Hochschulwesen“ signalisiert, dass Studiengänge und -abschlüsse an Institutionen, die Forschung und Lehre eng miteinander verknüpfen, mancherlei Gemeinsamkeiten mit solchen Institutionen haben, die primär Lehraufgaben wahrnehmen. Seit den 1980er-Jahren verwenden internationale Organisationen wie die OECD und UNESCO überwiegend „tertiäre Bildung“ als Überbegriff; sie stellen damit solche Bildungsgänge in die Nähe hochschulischer Studiengänge, die – trotz ähnlicher Dauer schulischer Vorbildung – nicht den Anspruch einer wissenschaftsgeprägten „höheren“ Ausbildung erheben.

Ferner ist die Hochschulabsolventenquote bedeutsamer als die Studienanfängerquote, um Wirkungen der Hochschulbildung einzuschätzen. Tatsächlich variieren die Studienerfolgsquoten der Studienanfänger nach Publikationen der OECD zwischen etwa 90 Prozent in Japan und ein wenig mehr als 30 Prozent in Italien; die Studienerfolgsquote in Deutschland von etwa 70 Prozent ist etwas höher als die beim Erststudium in den USA.

Darüber hinaus spielen die Stufungen und die erforderliche Dauer der Studiengänge eine Rolle. Manche Hochschulsysteme legen den Studierenden mehrheitlich ein kurzes Studium nahe, andere dagegen ein langes Studium.

Schließlich ist bedeutsam, wie viele Absolventen hochschulischer Erststudien weiterführende Studien aufnehmen. So haben z.B. bis in die 1980er-Jahre hinein Bachelor-Absolventen in Japan zu weniger als 10 Prozent – gleich oder später – ein weiterführendes Studium aufgenommen, in den USA dagegen etwa 40 Prozent. In Deutschland gingen lange Zeit etwa 10 Prozent der Fachhochschulabsolventen zu universitären Studien über, und über 10 Prozent der Universitätsabsolventen promovierten später.

2.3 Reinterpretationen der Hochschulexpansion

Seit Mitte der 1990er-Jahre ist eine Reinterpretation der Hochschulexpansion in Deutschland festzustellen. Warnungen vor einer Absolventenschwemme von Seiten der Arbeitgeber- und Industrieverbände wurden nicht mehr ausgesprochen. Und die jährlichen Publikationen der OECD-Indikatoren veranlassen – wie bereits erwähnt – die Presse seitdem zur sorgenvollen Diskussion über die Rückständigkeit Deutschlands im internationalen Vergleich. Da der Tatbestand nicht neu ist, drängt sich die Frage auf, warum das über Jahrzehnte relativ stabile Phänomen einer vergleichsweise geringen Studienanfänger- und Absolventenquote nicht weiterhin als wünschenswert oder akzeptabel, sondern nunmehr als besorgniserregend interpretiert wird.

Dies ist nicht etwa darauf zurückzuführen, dass es gerade eine Stagnation in der Nachfrage nach Studienplätzen gegeben hätte; im Gegenteil war die Quote der Studienanfänger, wie bereits erwähnt, von Mitte der 1980er-Jahre an deutlich gestiegen. Auch wurde damals kein akuter Absolventenmangel diagnostiziert; vielmehr hatten Überschriften von Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln wie „Taxifahrer Dr. phil.“ Konjunktur.

Diese öffentliche Reinterpretation trat plötzlich auf, ohne dass dieser Sinneswandel erklärt wurde.

Vermutlich wurde die Hochschulexpansion nunmehr infolge der wachsenden Europäisierung, Internationalisierung und Globalisierung positiver interpretiert:

- So wurde zu dieser Zeit seitens der OECD die These in die Diskussion eingebracht, dass Länder, in denen die Hochschulexpansion besonders weit vorangeschritten war, sich in jüngster Zeit wirtschaftlich als besonders erfolgreich erwiesen hätten. Dies könne auch zur Steigerung der Studienanfängerquoten in vielen Ländern – nach einer Stagnation von etwa einem Jahrzehnt – seit Mitte der 1980er-Jahre beigetragen haben (siehe dazu OECD 1998b). Demnach befinden sich viele Länder auf dem Weg zu hoch qualifizierten Gesellschaften, in denen ein großer Anteil der Bevölkerung nicht nur komplexe Regeln und Instrumente zu beherrschen hat, sondern auch darauf vorbereitet sein muss, die etablierten Regeln und Instrumente beruflichen Handelns ständig zu hinterfragen und auszutauschen sowie dezentral Verantwortung zu übernehmen (siehe dazu Teichler 1991).
- Auch war die Frage der Mobilität von Hochqualifizierten auf dem europäischen Arbeitsmarkt in den Mittelpunkt politischer Diskussionen gerückt. Zwar nahmen nur etwa 2-3 Prozent der erwerbstätigen Hochschulabsolventen Europas in anderen europäischen Ländern eine Beschäftigung auf und stieg diese Quote nur langsam an, aber man einigte sich in Europa zu dieser Zeit weitgehend, die bestehenden Ausbildungsebenen der einzelnen Länder als mehr oder weniger gleich zu betrachten. Damit konnte eine relativ geringe Hochschulabsolventenquote in Deutschland sich möglicherweise als nachteilig für diejenigen auswirken, die für ihre berufliche Tätigkeit kein Hochschulstudium benötigten, in anderen Ländern aber voraussichtlich studiert hätten.

Als Ende der 1990er-Jahre die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse nach einem Bachelor-Master-Modell zur hochschulpolitischen Leitvorstellung in Deutschland wurde, forderten viele Repräsentanten von Staat und Wirtschaft, die Übergangsquoten von einem Bachelor-Abschluss zu einem Master-Studium gering zu halten. Argumentiert wurde häufig, dass in wirtschaftlich fortgeschrittenen Ländern mit einer solchen Studienstruktur nur eine Minderheit der Bachelor-Absolventen (Zahlen zwischen 20% und 40% wurden in die Debatte geworfen) später einen Master erwerben. Da damals die Quote der Universitäts- und Fachhochschulabsolventen etwa 16-17 Prozent der entsprechenden Altersgruppe in Deutschland betrug, wurde offenkundig eine Master-Absolventenquote von etwa 5-7 Prozent angestrebt.

Dieses neue Nebeneinander von expansiven Wunschvorstellungen im Hinblick auf den Hochschulzugang und restriktiven Wünschen im Hinblick auf Langstudienabschlüsse ließ sich nicht durch internationales Benchmarking begründen. Denn die USA und Großbritannien – gerne in dieser Diskussion als Vorbilder herangezogene Länder – hatten Absolventenquoten von mehr als 30 Prozent der entsprechenden Jahrgänge beim Bachelor und von mehr als 10 Prozent bei weiterführenden Studiengängen

(siehe OECD 1998a, S. 200). Offenkundig wurde übersehen oder unterschlagen, dass in diesen beiden Ländern die Quote der Bachelor-Absolventen sogar höher ist als die Quote derjenigen in Deutschland, die ein Hochschulstudium (ca. 16–17%) bzw. eine höhere berufliche Ausbildung abschließen (ca. 10–12%).

Wenn in Deutschland höhere berufliche Ausbildungen (z.B. für Techniker, Laboranten, Gesundheitsberufe) bisher eine ähnliche Funktion gehabt haben wie ein Teil des Hochschulwesens in vielen anderen Ländern (siehe dazu Teichler 1999), so erscheint auch die – vielfach vertretene – These nicht plausibel, dass Deutschland den „Rückstand“ in der Hochschulexpansion vor allem durch eine höhere Abiturientenquote aufholen müsste. Vorstellbar wäre, dass in Deutschland in den nächsten Jahren

- das Studium ohne Abitur zunehmen wird (siehe dazu Teichler/Wolter 2004),
- die höhere berufliche Ausbildung zu Bachelor-Studien aufgewertet wird (es gibt bereits Vorschläge, einen „Bachelor (professional)“ einzuführen) und
- die Mehrheit von Bachelor-Absolventen an Universitäten zu Master-Studien übergeht und somit zu ähnlich hohen Master-Absolventenquoten an den entsprechenden Altersgruppen beiträgt, wie wir sie in den USA und Großbritannien vorfinden.

Solche Szenarien haben hohe Wahrscheinlichkeit, wenn in Deutschland die Berufung auf Stärken der Besonderheiten des deutschen Ausbildungssystems an Rückhalt verlieren würde und man sich auf internationale Konvergenz in quantitativer und struktureller Hinsicht immer mehr einrichten würde.

3. Strukturelle Entwicklungen und Strukturpolitiken

3.1 Differenzierung – aber wie?

Als die Schrift „Die deutsche Bildungskatastrophe“ in den 1960er-Jahren die Diskussion über das Für und Wider einer größeren Hochschulexpansion in Bewegung brachte, setzte auch eine breite Diskussion über die Strukturen des Hochschulwesens ein. Einigkeit wurde unter politischen Akteuren und Experten in der These erkennbar, dass ein stärker expandiertes Hochschulsystem auch mehr als in der Vergangenheit strukturell differenziert sein müsste. Im Einklang mit internationalen Diskussionen wurde angenommen, dass im Zuge der Hochschulexpansion die Vielfalt der Studierenden nach Motiven, Befähigungen und voraussichtlichen späteren Berufstätigkeiten zunehmen werde. Auch wurde nicht für möglich gehalten, die zunehmend kostspieliger werdende Forschung mit der Lehre im gesamten Hochschulsystem weiterhin ähnlich eng miteinander zu verknüpfen, wie das zuvor in dem von Universitäten geprägten Hochschulsystem der Fall gewesen war.

Im internationalen Vergleich zeigten sich jedoch große Unterschiede in den tatsächlichen Entwicklungen wie in den öffentlichen Diskussionen, ob sehr große Differenzen zwischen den Hochschulen und Studienangeboten bestanden bzw. wünschenswert seien

oder ob sich solche Differenzen in Grenzen hielten bzw. halten sollten. Die USA gelten als ein Land, in dem solche Differenzen sehr groß sind. International gewann die Interpretation des Amerikaners Martin Trow (1974) hohe Beachtung, dass die Hochschulsysteme, wenn mehr als 15% studierten, nicht mehr durchgängig den Charakter von „elite higher education“ haben könnten; vielmehr sei dann ein Nebeneinander von „elite“ und „mass higher education“ angezeigt, wobei Letzteres die Aufgabe habe, Ersteres zu schützen. Analoges gelte bei einer weiteren Entwicklung hin zu „universal higher education“, wenn mehr als 50 Prozent studierten. – Deutschland gilt dagegen als ein Land, in dem die Differenziertheit des Hochschulsystems traditionell relativ klein gewesen ist und auch in den ersten Jahrzehnten der hier diskutierten Hochschulexpansion vergleichsweise klein geblieben ist (siehe dazu Teichler 1990).

Daneben zeigten sich im internationalen Vergleich große Unterschiede, welches Gewicht den verschiedenen Dimensionen struktureller Differenzierung für das gesamte Ausmaß der Differenziertheit des Hochschulsystems zugeschrieben wird. Als wichtigste strukturelle Dimensionen der Differenziertheit im Hinblick auf Lehre und Studium sind zu nennen (siehe dazu Birnbaum 1983; Clark 1983; Neave 1989; Teichler 1990; Meek u.a. 1996):

- Arten von Hochschulen,
- Arten von Studiengängen,
- Stufungen in Studiengängen und -abschlüssen,
- Unterschiede im Ansehen und in der Attraktivität sowie
- Unterschiede im Profil von Hochschulen und Studiengängen des gleichen Typs.

Geht man über diese Dimensionen hinaus, lassen sich drei Aspekte von Konfigurationen der Hochschulsysteme benennen (Teichler 1998b):

- Die Differenzierung mag primär formell erfolgen: Klare, möglicherweise gesetzlich vorgegebene, Gliederungen – so nach Arten von Hochschulen und Studiengängen – stehen im Vordergrund. Oder fließende Übergänge bzw. informelle Differenzen, so der Reputationshierarchien oder Profilvervielfalt zwischen einzelnen Hochschulen oder Fachbereichen, mögen größere Bedeutung haben.
- Die Differenzierung mag „vertikal“ – so nach „Qualität“, „Attraktivität“ und „Reputation“ – bzw. „horizontal“ erfolgen – so nach „Profilen“, fachlichen Spezialisierungen und wissenschaftlichen „Schulen“.
- Schließlich kann Differenziertheit primär „inter-institutionell“ ausgeprägt sein: Ganze Hochschulen oder Hochschultypen unterscheiden sich deutlich in ihren Lehr- und Forschungsfunktionen voneinander. Oder sie kann primär „intra-institutionell“ realisiert werden: Durch das Angebot unterschiedlicher Profile von Studiengängen innerhalb eines Faches bzw. durch das Angebot gestufter Studiengänge und -abschlüsse unter dem gemeinsamen institutionellen Dach einzelner Hochschulen.

Analytische Dimensionen, in denen sich die Differenziertheit eines Hochschulsystems beschreiben lässt, mögen hilfreich sein, die Diskussionen und tatsächlichen Entwick-

lungen der Strukturen des Hochschulwesens eines einzelnen Landes vergleichend einzuordnen.

3.2 Zwei-Typen-Struktur und Integrationsexperiment

In der hochschulpolitischen Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland setzte sich Mitte der 1960er-Jahre die Vorstellung durch, etwa 60 Prozent der Studienanfänger sollten ein kurzes und 40 Prozent ein langes, universitäres Studium aufnehmen, und diese Vorstellung blieb erstaunlich stabil (siehe z.B. Wissenschaftsrat 1966, 1976, 1986). Tatsächlich nahmen jedoch kontinuierlich mehr als 60 Prozent der Studienanfänger ein universitäres Studium auf.

Kein weitgehender Konsens entwickelte sich dagegen im Hinblick auf die Frage, wieweit eine Differenzierung von Studiengängen und -abschlüssen primär inter- oder primär intra-institutionell erfolgen solle. Tatsächlich wurden jedoch früh die Weichen in die erstere Richtung gestellt: Als ein zweiter Hochschultyp wurden Fachhochschulen etabliert mit primärer Lehrfunktion, einem neuen Hochschulzugangsweg, etwas kürzeren Studiengängen und insgesamt einer anwendungsbezogenen Orientierung.

Zwar wurden Schritte zu einer intra-institutionellen Differenzierung mit der Einrichtung von einigen Gesamthochschulen (GH) sowie mit dem im Hochschulrahmengesetz von 1976 verankerten Planungsziel unternommen, die bestehenden Hochschulen einer jeweiligen Region zu GHs zusammenzufassen. Tatsächlich wurden aber nur wenige GHs etabliert und gestufte Studiengänge und abschlüsse im Rahmen dieses Modells wuchsen nie über etwa 3 Prozent aller Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland hinaus. Sehr bald setzte sich mehrheitlich die Einschätzung durch, das Modell Gesamthochschule sei „gescheitert“. Eine Analyse der tatsächlich realisierten Ansätze zeigte zwar, dass die Förderung von Studierenden unterschiedlicher Eingangsvoraussetzungen gelang und das Konsekutivmodell bei Studierenden relativ große Popularität erlangte. Aber das Modell stieß auf besondere Widerstände der Professoren, die ein Nebeneinander unterschiedlicher Studienprofile und Aufgaben von Hochschullehrern unter einem institutionellen Dach ablehnten (siehe Cerych u.a. 1981).

Die deutschen Fachhochschulen erhielten kontinuierlich beachtliches Lob von Arbeitgebern, Politikern und Studierenden. Von Ende der 1970er-Jahre bis Mitte der 1990er-Jahre dominierte die Überzeugung, dass eine stabile Zwei-Typen-Struktur des Hochschulwesens entstanden sei. Allerdings gab es auch ständig Anzeichen von Instabilität: so in Form von Versuchen seitens der Fachhochschulen, eine kollektive institutionelle Mobilität durch ein stärkeres Heranrücken an die Universitäten zu erreichen. Eine „Gleichwertigkeit, aber Andersartigkeit“ (siehe Gellert 1991) sollte durch eine stärkere Übernahme von – anwendungsnahe – Forschungsfunktionen, Reduzierung des Lehrdeputats, Annäherung der Gehälter von Fachhochschulprofessoren an die der Universitätsprofessoren, Verlängerung der offiziellen Studiendauer an Fachhochschulen von drei auf vier Jahre, Erleichterung des Übergangs von einem Fachhochschulabschluss zu einer Promotion u.a.m. realisiert werden (siehe Teichler 1993).

3.3 Ansätze zur Stratifizierung und Profilbildung

Die informellen Dimensionen der Differenzierung traten in den hochschulpolitischen Diskussionen in der Bundesrepublik Deutschland frühzeitig neben die formellen Dimensionen, ohne jedoch sehr bald ein gleiches Maß an Aufmerksamkeit zu erlangen. In der Gründungswelle neuer Universitäten in den sechziger und 1970er-Jahren gab es Versuche, Profile einzelner Universitäten zu etablieren, so zum Beispiel in Bochum, Konstanz, Bielefeld und Bremen. Die Mehrzahl von ihnen gab jedoch bald dem Konkurrenzdruck nach.

Seit den späten 1970er-Jahren mehrten sich die Einschätzungen, dass vertikale Unterschiede zwischen den Hochschulen anwuchsen und sich weiter vergrößern sollten, und es nahmen Studien zu, die die bestehenden Unterschiede zu ermitteln suchten: Anfangs z.B. zur Ausschöpfung des Studierendenpotenzials der Region, Beliebtheit bei Studierenden, Einschätzung seitens der Arbeitgeber, Reputation der Professoren und Einwerbung von Forschungsmitteln.

Dabei überlagerten sich verschiedene hochschulpolitische Argumentationen. Verwiesen wurde auf Probleme von neuen Universitäten, schnell das gleiche Potenzial und Ansehen zu entwickeln wie altetablierte Institutionen. Auch ließen sich gesellschaftspolitische Linksorientierungen von Hochschulprofilen unschwer als unpopulär bei Arbeitgebern geißeln. Ferner setzte sich die Einschätzung durch, dass die Beschäftigungsaussichten der Absolventen nach vielen Faktoren differierten – darunter auch nach dem Ansehen der besuchten Hochschule. Schließlich verbreitete sich seit den frühen 1980er-Jahren in Deutschland – auch angestoßen durch wachsende Besorgnis über die Qualität der deutschen Forschung – die Vorstellung, dass Wettbewerb die Beziehungen der Hochschulen untereinander prägen sollte und dies zu Differenzierung in Qualität und Art der Leistungen führen werde (siehe dazu Neusel/Teichler 1988). So ging mit der wachsenden Popularität des Gedankens, dass ein neues Steuerungssystem etabliert werden sollte, bei dem der Staat auf detaillierte Prozesskontrolle verzichtet, die Hochschulmanager an Macht gewinnen und Qualitätsbewertung unter anderem zum Nachweis der Leistungserträge ausgebaut wird, auch eine Verbreitung der Vorstellung einher, dass die einzelnen Hochschulen sich stärker vertikal und horizontal differenzieren könnten und sollten.

Die Publikation einer steigenden Zahl von „Ranking“-Studien – vor allem zu Studienbedingungen und Forschungsleistungen – entfachte immer neue Debatten über das erwünschte Ausmaß vertikaler Differenzierung. Schließlich lösten die Bemühungen seitens der Europäischen Union, bis zum Jahre 2010 einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, in dem die europäischen Hochschulen in der Forschung international die „wettbewerbsfähigsten“ sein sollten, eine breite Debatte über die Wünschbarkeit einer stärkeren Stratifizierung der Hochschulen aus. Die Bemühungen seitens der Deutschen Bundesregierung im Jahre 2004, ein Förderungsprogramm für „Elite“-Universitäten zu etablieren, sind in diesen Kontext einzuordnen.

Unzweifelhaft galten Qualitätsunterschiede zwischen den deutschen Universitäten traditionell im internationalen Vergleich als relativ gering. Mechanismen wie die vor-

herrschenden Modalitäten staatlicher Hochschulfinanzierung, das „Hausberufungsverbot“, die Verhandlungsmöglichkeiten von Professoren bei Berufungen und die Offenheit der Hochschulen für jederzeitige Mobilität der Studierenden wirkten einer Ausprägung und Verharschung klarer Universitätshierarchien entgegen. Der Professor, nicht die Universität, galt als die zentrale Einheit der Qualität. Zwar gab es Reputationsunterschiede von Hochschule zu Hochschule innerhalb der einzelnen Fachrichtungen, aber diese waren für Wissenschaftler von Bedeutung, kaum jedoch für Akademiker der meisten Berufsbereiche. Eine häufige Option der Studienanfänger für die nächstgelegene Universität erschien daher als nahe liegend.

Tatsächlich zeigt die Diskussion in Deutschland über „Ranking“ und „Profile“ – im Gegensatz zu den vorherrschenden Beteuerungen – eher, dass eine ausgeprägte Differenzierung des Hochschulsystems über Hochschultypen und neuerdings Stufen von Studiengängen und -abschlüssen hinaus keine weitgehende Akzeptanz gefunden hat:

- Messungen von vertikalen Differenzen (siehe dazu Hornbostel 1997; Daniel 2001) werden gewöhnlich zum Anlass genommen, die nicht oben stehenden Hochschulen als Versager abzustempeln. Dagegen blieben funktionale Interpretationen – zum Beispiel, dass die Hochschulen jeweils unterschiedlichen Niveaus den verschiedenen Motiven, Talenten und Berufsaussichten adäquat dienen – in Deutschland Mangelware.
- Messungen von vertikalen Differenzen werden in Deutschland selten so angelegt, dass die Größe der Unterschiede interpretierbar oder sogar international vergleichbar wären. Die vorgelegten Daten – so auch die „Ranking“-Studie der DFG von 2003 (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2003) – werden aber häufig als Anzeichen großer vertikaler Differenzen interpretiert. Mit der genannten Studie lässt sich allerdings z.B. aufzeigen, dass die Drittmiteinnahmen je Wissenschaftler 1999/2000 bei dem ersten Dezil der erfolgreichsten deutschen Universitäten ca. 61.000 EURO und beim fünften Dezil immerhin noch 32.000 EURO betrugen, wobei die Differenz wahrscheinlich noch deutlich geringer wäre, wenn Gewichtungen nach Fachrichtungen zum Ausgleich ihrer unterschiedlichen Einwerbungschancen vorgenommen würden. Dies lässt den Schluss zu, dass die vertikalen Differenzen zwischen den deutschen Universitäten – im internationalen Vergleich gesehen – nach wie vor relativ gering sind.
- Während sich die Diskussionen und Analysen auf vertikale Differenzen konzentrieren, findet horizontale Vielfalt wenig Beachtung, und von Ermutigung für Profilbildung der einzelnen Hochschulen kann in Deutschland – trotz gelegentlich gegenteiliger Beteuerungen – nicht die Rede sein (siehe dazu auch Olbertz/Pasternack 1999).

Schließlich ist festzustellen, dass die Argumente für eine vertikale Differenzierung kaum auf die Hochschule insgesamt, sondern zumeist auf einzelne fachliche Schwerpunkte zielen. Dementsprechend treffen politische Vorstöße zur Förderung von „Elite“-Universitäten auf die Gegenforderung, „centres of excellence“ zu etablieren, und wenn die Virtualisierung wissenschaftlicher Kommunikation voranschreitet, dürften „networks of excellence“ ebenfalls eher Popularität gewinnen.

Zweifellos werden die vertikale Differenzierung nach Rängen und die horizontale nach Profilen in der deutschen hochschulpolitischen Diskussion nicht so hoch und bedeutsam eingeschätzt, dass diese die formale Differenzierung nach Hochschultypen bzw. Stufen von Studiengängen überschatten. Das belegt auch die große Aufmerksamkeit, die der Bologna-Prozess auf sich zieht.

4. Differenzierung primär nach Stufen von Studiengängen und -abschlüssen?

4.1 Der „Bologna-Prozess“

Seit Mitte der 1990er-Jahre gewann in den kontinental-europäischen Ländern die Idee an Popularität, gestufte Studiengänge und -abschlüsse nach angelsächsischen Vorbildern einzuführen. Diskussionen über Vor- und Nachteile gestufter Studiengänge hatte es bereits seit langem gegeben, aber erst, als eine solche Reform als wertvoller Beitrag zur Internationalisierung der Hochschulen interpretiert wurde, setzte sich die Idee durch, dass eine solche Stufung das dominante Prinzip der Differenzierung von Hochschulsystemen werden sollte.

Berichtet wird, dass es für Vertreter kontinental-europäischer Länder ein Schock war, Mitte der 1990er-Jahre auf einer Konferenz europäischer und asiatischer Staats- und Regierungschefs zu erfahren, dass Studierende der wirtschaftlich aufstrebenden asiatischen Länder in erster Linie die USA, Großbritannien und Australien als Zielländer eines Auslandsstudiums wünschten, kaum jedoch andere europäische Länder. Deutlich zeigte sich in Deutschland ab dem Jahre 1996 ein Richtungswandel der Hochschulpolitik: „Internationalisierung“ wurde das Kernargument für Hochschulreformen sehr verschiedener Art; an die Stelle skeptischer Betrachtung gemeinsamer europäischer Hochschulpolitiken trat die Absicht, prägend auf europäische Hochschulpolitik Einfluss zu nehmen; und bereits 1996 wurde vorgeschlagen, die Internationalisierung und Europäisierung der Hochschulen durch die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse voranzutreiben.

Anlässlich eines Jubiläums der Sorbonne-Universität beschlossen die für Hochschulfragen zuständigen Minister von Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien am 25. Mai 1998 eine gemeinsame Erklärung, in der sie zu einer „Harmonisierung der Architektur des Europäischen Hochschulsystems“ aufriefen. Nach der Sorbonne-Erklärung sollen die Studiengänge in zwei Zyklen aufgeteilt werden, und es soll erreicht werden, dass alle Studierenden mindestens ein Semester in einem anderen europäischen Land studieren. Ein europäischer Hochschulraum sei zu entwickeln, der zur Transparenz der Studienangebote, Mobilität der Studierenden und zu verbesserten Beschäftigungschancen für Absolventen beitrage.

Der Vorstoß fand nicht sofort überall in Europa Zuspruch, denn er widersprach der bis dahin vorherrschenden Vorstellung, dass alle Hochschulaktivitäten der Europäischen Union die Vielfalt der europäischen Hochschulsysteme respektieren sollten. Auch wurde der Vorstoß der vier Länder als ein Beispiel für ein unerwünschtes „Europa un-

terschiedlicher Geschwindigkeiten“ kritisiert. Aber bald fand die grundlegende Konzeption Anklang. Am 19. Juni 1999 unterzeichneten die Minister von 29 europäischen Ländern die „Bologna-Erklärung“. Das Studium an Hochschulen in den europäischen Ländern soll demnach in ähnlicher Weise in zwei Stufen gegliedert werden, um die Hochschulsysteme Europas in aller Welt attraktiver zu machen und zugleich die studentische Mobilität innerhalb Europas zu erleichtern. In nachfolgenden Beratungen wurde Übereinkunft erzielt, dass die erste Stufe drei Jahre oder etwas länger, die zweite Stufe ein bis zwei Jahre und beide Stufen zusammen zumeist fünf Jahre, aber keinesfalls länger dauern sollten.

Inzwischen haben die Minister ein regelmäßiges Konsultationssystem etabliert und sich darauf verständigt, dass die Strukturreform und andere sie begleitende und unterstützende Maßnahmen bis zum Jahre 2010 abgeschlossen und damit ein „europäischer Hochschulraum“ verwirklicht sein sollte. Bestandsaufnahmen zeigen, dass die Umsetzung mit unterschiedlichem Tempo und verschiedenen Nuancen erfolgt (siehe z.B. Haug/Kirstein/Knudsen 1999; Haug/Tauch 2001; Reichert/Tauch 2003; Eurydice 2003; Alesi u.a. 2005). Jedoch sind die hochschulpolitischen Absichtserklärungen so deutlich und die Veränderungsprozesse so markant, dass gestufte Studiengänge und -abschlüsse in naher Zukunft das klar dominierende Prinzip der Differenzierung in den europäischen Hochschulsystemen sein dürften.

4.2 *Der überraschende Stimmungswandel in Deutschland und Europa*

In Deutschland hat sich Ende der 1990er-Jahre bei hochschulpolitischen Entscheidungsträgern die Idee relativ schnell durchgesetzt, gestufte Studiengänge und -abschlüsse in Anlehnung an angelsächsische Bachelor-Master-Modelle einzuführen. Das war zweifellos überraschend, denn dieses Modell

- ist in der Betonung von intra-institutioneller Differenzierung und in der gestuften Struktur dem Gesamthochschulmodell ähnlich, das zwei Jahrzehnte auf verbreitete und oft heftige Kritik getroffen war,
- relativiert den bisherigen Stellenwert von Hochschultypen, obwohl die Zwei-Typen-Struktur zuvor mit großem Lob bedacht worden war,
- sieht Kurzstudiengänge an Universitäten vor – eine Idee, mit der der Wissenschaftsrat in den siebziger und 1980er-Jahren an weit reichender Ablehnung seitens der Universitätsprofessoren und der Wirtschaft gescheitert war,
- wird mit großer Wahrscheinlichkeit dazu führen, dass höhere berufliche Ausbildungsgänge, deren Zugehörigkeit zum beruflichen Ausbildungssystem bisher hoch geschätzt wird, zu Bachelor-Ausbildungen aufgewertet werden.

Nicht erkennbar war, dass sich innerhalb Deutschlands mit Blick auf die nationale Situation von Hochschule und Gesellschaft – etwa auf Grund von Erfahrungen mit den Motiven und Befähigungen der Lernenden, den Einschätzungen der Stärken und

Schwächen von Bildungsinstitutionen und der Entwicklung des Arbeitsmarkts – die etablierten Vorstellungen obsolet geworden wären. Vielmehr scheinen die Internationalisierungsargumente zu einer plötzlichen und deutlichen Veränderung der Stimmungslage geführt haben.

Es bleibt jedoch mit Blick auf den deutschen Stimmungswandel zu fragen:

- Wie stark sind die Argumente, dass eine Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse erheblich zur Internationalisierung beiträgt?
- Welches Gewicht hat „Internationalisierung“ insgesamt für die Bedingungen und Wirkungen gestufter Studiengänge und -abschlüsse im nationalen Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland?
- Sind die Gründe, die zuvor innerhalb Deutschlands gegen eine Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse gerichtet waren, von so geringem Gewicht bzw. inzwischen so überholt, dass sie mit Verweis auf Internationalisierungstendenzen leicht relativiert werden konnten?

Im Hinblick auf Europa ist ergänzend bzw. präzisierend zu fragen:

- War die große Vielfalt der europäischen Hochschulsysteme ein großes Hindernis für die Mobilität von Studierenden und Absolventen, dass dafür so viel von dem Wert der Vielfalt der europäischen Hochschulsysteme preisgegeben werden soll?
- Ist die strukturelle Konvergenz so bedeutsam für die weltweite Attraktivität der Hochschulen Europas, dass andere mögliche Reformmaßnahmen demgegenüber unterrangig sind?
- Wird intra-institutionelle Differenzierung die erwarteten Wirkungen entfalten, wenn „konvergente“ intra-institutionelle Differenzierung daneben Raum auch für inter-institutionelle Differenzierung lässt und vielfach zugleich eine erhebliche Zunahme von vertikaler Differenzierung zwischen den einzelnen Hochschulen gefordert wird?

4.3 Ein vorläufiger Erklärungsversuch

Ein Versuch zu klären, wie weit die Etablierung von gestuften Studiengängen und -abschlüssen als Kern von Reformmaßnahmen zur Struktur des Hochschulwesens in Deutschland und in Kontinental-Europa die intendierten Wirkungen hat, hätte sicherlich um 2010 größere Erfolgchancen, wenn der Implementationsprozess abgeschlossen sein soll. Jedoch sei bereits jetzt ein erster Versuch unternommen.

Erstens stieß das Plädoyer für die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse auf ein gewisses Vakuum, weil die Argumente, die zuvor die Diskussion über verschiedene Strukturmodelle des Hochschulwesens geprägt hatten, sich als nur bedingt zwingend erwiesen hatten. Zu groß war offensichtlich die Komplexität der Faktoren, die die Entstehung von strukturellen Konfigurationen des Hochschulsystems beeinflussen, bzw. die Komplexität der Wirkungen, die solche strukturellen Konfigurationen zeitigen.

So gibt es auf die Fragen, welche Strukturen des Hochschulwesens zur Deckung des Bedarfs von hoch qualifizierten Arbeitskräften, zur Angleichung der Bildungschancen und zur Aufnahme der wachsenden Vielfalt der Motive, Talente und Berufsperspektiven von Studierenden am besten beitragen, offenkundig keine Patentantworten. Auch haben andere Dynamiken ein großes Gewicht für die tatsächliche Strukturentwicklung (siehe Teichler 1998b): So unterscheiden sich nationale Hochschulpolitiken darin, wieweit sie dem vermeintlich konvergenten Modernisierungstrends folgen, besondere politische Akzente setzen oder nationale Besonderheiten zu bewahren und fortzusetzen suchen. Auch wird eine große Differenziertheit jeweils von kollektiven „drifts“ in Richtung der vermeintlich erfolgreichsten Lösungen untergraben, etwa oft von einer „academic drift“ oder auch von einer „vocational drift“. Ferner ist sichtbar, dass manche Vorstellungen über wünschenswerte Strukturen des Hochschulwesens sich zyklisch bewegen und auf wechselnde akute Kontextbedingungen reagieren. Darüber verweist eine jüngste Bilanz des UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge (siehe Teichler 2004), dass weitere Faktoren für die Strukturen des Hochschulwesens bedeutsam sein können: so die Gestaltung des Steuerungssystems, die Nutzung virtueller Kommunikationsmedien und die Internationalisierung der Hochschulen. Schließlich liefert die vielbeschworene These, wir befänden uns auf dem Wege zu einer Wissensgesellschaft, offenkundig kaum Anhaltspunkte für das wünschenswerte Maß von Differenziertheit der Hochschulsysteme, weil divergente Szenarien von Wissenschaftsgesellschaft die Diskussion beherrschen.

Zweitens erscheint die Entscheidung, eine gestufte Struktur von Studiengängen und -abschlüssen zum zentralen Prinzip der Differenziertheit zu erheben und diese zum wichtigsten hochschulpolitischen Mechanismus zur Förderung der Internationalisierung der Hochschulen zu deklarieren, als übertrieben, aber keineswegs als völlig unplausibel.

Einschränkend ist festzustellen, dass die kontinental-europäischen Länder als Gastländer des Auslandsstudiums gegenüber den angelsächsischen Ländern gar nicht zunehmend ins Hintertreffen geraten waren (siehe Teichler 1998a). Auch nach Evaluationsstudien zum ERASMUS-Programm (siehe Teichler 2002) wurde die Anerkennung des temporären Auslandsstudiums gar nicht aufgrund der Vielfalt der europäischen Hochschulsysteme maßgeblich eingeschränkt. Ferner kann die Anerkennung studentischer Mobilität durch die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse nur dann zunehmen, wenn sich gleichzeitig die vertikalen Unterschiede zwischen den Hochschulen in Grenzen halten und nicht mit Verweis auf die weltweite Wettbewerbsfähigkeit in die Höhe getrieben werden (zu dieser Problematik siehe van der Wende 2001).

Schließlich gibt es Grund zu der Annahme, dass Fragen der Fremdsprachenbeherrschung, der Betreuung ausländischer Studierender und der Organisation des Doktorandenstudiums von ähnlich großer Relevanz für die weltweite Attraktivität der Hochschulen Europas sind wie die der Strukturen von Studiengängen und -abschlüssen. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die im Bologna-Prozess zentrale Strukturreform immer mit der Forderung verbunden wurde, eine Fülle flankierender Reformen voranzutreiben.

Drittens entwickelte sich in Europa in jüngster Zeit ein ganz spezifisches Klima für Implementation von Hochschulreformkonzepten. Reformen mit einem relativ einfachen Kern haben große Durchsetzungschancen, und dies wird durch eine verbreitete europäische Imitationsneigung begünstigt.

So werden einfache Maßnahmen, die mit übertriebenen Gestaltungsansprüchen zur Internationalisierung der Hochschulen vorangetrieben werden, zu Reform-„flagships“, wobei das jeweils relativ schlichte „top-down“-Modell große Spielräume für komplexe „bottom-up“-Ausgestaltung lässt. Das ERASMUS-Programm zur bescheidenen Förderung temporärer studentischer Mobilität 1990 war eine Erfolgsstory, die für die Internationalisierungspolitik vieler europäischer Hochschulen bahnbrechend wurde. Der Bologna-Prozess hat mit den gestuften Studiengängen und -abschlüssen einen ähnlich schlanken Kern, auf den sich die politischen Entscheidungsträger konzentrieren, und lässt daneben ein breites Feld für „bottom-up“-Reform offen.

Zum anderen ist für dieses Klima ein Hang zur – vorausseilenden oder nachfolgenden – europäischen Nachahmung kennzeichnend (siehe Neave 1997). Die Unsicherheit, welche Lösungen angemessen sind, und die Popularität des europäischen Zusammenwirkens scheinen dazu einzuladen, auf dem Wege der Europäisierung voran laufen oder wenigstens „nicht den Bus zu verpassen“ wollen.

Viertens sind die Protagonisten der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse politisch weitaus schlagkräftiger organisiert als die Skeptiker und Gegner. So werden Kritiken und Bedenken am Bologna-Prozess leicht marginalisiert.

Von den Zielen des Bologna-Prozesses und anderer Internationalisierungspolitikern scheinen – in Europa generell wie in Deutschland (zum Letzteren siehe Hahn 2004, 2005) – die politischen Entscheidungsträger und die Hochschulmanager eher überzeugt zu sein als die Mehrheit der Wissenschaftler, Repräsentanten der Wirtschaft und Studierenden. Ersteren gelingt es jedoch in enger Kooperation gut, eine Mehrheit der Zustimmung zu postulieren und andere Stimmen als verstreute Minderheitenkritik darzustellen. Für Deutschland ist daneben bemerkenswert, dass die Repräsentanten der Fachhochschulen die Senkung des Stellenwerts der inter-institutionellen Differenzierung des Hochschulwesens und die Erhebung der intra-institutionellen Differenzierung zum Leitprinzip weitgehend akzeptieren: Wahrscheinlich ist dafür ausschlaggebend, dass die Beteiligung am Angebot von Master-Studiengängen als Chance zur weiteren Verringerung der Statusdifferenzen zu den Universitäten hoch geschätzt wird.

Fünftens erweisen sich – wie in den vorangehenden Argumenten bereits angedeutet – der Bologna-Prozess und damit verbundene, vielfältige Internationalisierungspostulate als eine Arena für eine Fülle verschiedener Hochschulreformen. Eine wachsende Zahl von Reformkonzepten (Prüfungssysteme, Evaluation, Berufsorientierung des Studiums u.a.m.) werden zu integralen Bestandteilen des Bologna-Prozesses erklärt, wodurch dieser immer mehr zur Auflösung vorher empfundener „Reformstaus“ und zu einem wachsenden Enthusiasmus für vielfältige Reformen beiträgt (siehe dazu z.B. Schwarz-Hahn/Rehburg 2004; Benz/Kohler/Landfried 2004).

So ist dem Bologna-Prozess selbst dann ein gutes Zeugnis in der öffentlichen Diskussion sicher, wenn die gestuften Studiengänge nicht konsistent verwirklicht, nicht

zentrale Differenzierungsdimension und nicht so wirksam für weltweite Attraktivität und intra-europäische Mobilität würden, wie ursprünglich erwartet.

Literatur

- Alesi, B. u.a. (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge im Bologna-Prozess in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland: Stand der Einführung. Bonn: BMBF 2005.
- Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hrsg.) (2004): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: Raabe.
- Birnbaum, R. (1983): *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cerych, L. u.a. (1981): *Gesamthochschule – Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Clark, B.R. (1983): *The Higher Education System*. Berkeley/Los Angeles, CA: University of California Press.
- Daniel, H.-D. (2001): *Wissenschaftsevaluation. Neuere Entwicklungen und heutiger Stand der Forschungs- und Hochschulevaluation in ausgewählten Ländern*. Bern: CEST.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2003): *Förder-Ranking 2003*. Bonn: DFG.
- Eurydice (2003): *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2003/04. National Trends in the Bologna Process*. Brussels: Eurydice.
- Gellert, C. (1991): „Andersartig, aber gleichwertig“. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 1, S. 1-25.
- Hahn, K. (2004): Germany. In: Huisman, J./Van der Wende, M. (Hrsg.): *On Cooperation and Competition*. Bonn: Lemmens, S. 51-79.
- Hahn, K. (2005): German Universities in the Process of Globalisation, Europeanisation and Internationalisation. In: Huisman, J./Vander Wende, M. (Hrsg.): *On Cooperation and Competition II*. Bonn: Lemmens, S. 19-38.
- Haug, G./Kirstein, J./Knudsen, I. (1999): *Trends in Learning Structures in Higher Education*. Copenhagen: Danish Rectors' Conference Secretariat.
- Haug, G./Tauch, C. (2001): *Trends in Learning Structures in Higher Education (II)*. Helsinki: National Board of Education.
- Hornbostel, S. (1997): *Wissenschaftsindikatoren*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Jahn, H./Olbertz, J.-H. (Hrsg.) (1998): *Neue Stufen – alte Hürden*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kehm, B.M. (1999): *Higher Education in Germany*: Bucarest/Wittenberg: CEPES/HOF.
- Meek, V.L. u.a. (Hrsg.) (1996): *The Mockers and Mocked. Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford: Pergamon/IAU Press.
- Neave, G. (1989): Foundation or Roof? The Quantitative, Structural and Institutional Dimensions in the Study of Higher Education. In: *European Journal of Education* 24, 3, S. 211-222.
- Neave, G. (1997): Nachäffen der Nachbarn oder überzeugt sein von der eigenen Weisheit? In: *Das Hochschulwesen* 45, 3, S. 139-145.
- Neusel, A./Teichler, U. (1988): Strukturentwicklung des Hochschulwesens. In: Gorzka, G./Heipcke, K./Teichler, U. (Hrsg.): *Hochschule – Beruf – Gesellschaft*. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 307-336.
- OECD (1998a): *Education at a Glance. OECD Education Indicators 1998*. Paris: OECD.
- OECD (1998b): *Redefining Tertiary Education*. Paris: OECD.
- OECD (2004): *Education at a Glance. OECD Education Indicators 2004*. Paris: OECD.
- Olbertz, J.-H./Pasternack, P. (Hrsg.) (1999): *Profilbildung, Standards, Selbststeuerung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Reichert, S./Tauch, C. (2003): Trends 2003. Progress Toward the European Higher Education Area. Brussels: European University Association.
- Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Teichler, U. (1990): Europäische Hochschulsysteme: Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Teichler, U. (1991): Towards a Highly Educated Society. In: Higher Education Policy 4, 4, S. 11-20.
- Teichler, U. (1993): Zur Situation und zukünftigen Entwicklung der Fachhochschulen. In: Das Hochschulwesen 41, 6, S. 269-278.
- Teichler, U. (1998a): Auslandsstudium. Weltweit mobil. In: Deutsche Universitätszeitung 22/1998, S. 14-18.
- Teichler, U. (1998b): The Changing Roles of the University and Non-University Sectors of Higher Education in Europe. In: European Review 6, 4, S. 475-487.
- Teichler, U. (1999): Studieren bald 50 Prozent eines Geburtsjahrgangs? In: Das Hochschulwesen 47, 4, S. 116-119.
- Teichler, U. (Hrsg.) (2002): ERASMUS in the SOCRATES Programme. Bonn: Lemmens.
- Teichler, U. (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Teichler, U. (2004): Changing Structures of the Higher Education System: The Increasing Complexity of Underlying Forces. Paris: UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, vervielf. Manuskript.
- Teichler, U./Wolter, A. (2004): Studierchancen und Studienangebote für Studierende außerhalb des Mainstreams in Deutschland. Hamburg: Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik (HWP Magazin special 2/04).
- Trow, M. (1974): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In: OECD (Hrsg.): Policies for Higher Education. Paris: OECD, S. 51-101.
- Van der Wende, M. (2001): Internationalisation Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms. In: Higher Education Policy 14, 3, S. 249-259.
- Wissenschaftsrat (1966): Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Tübingen: Mohr.
- Wissenschaftsrat (1976): Empfehlungen zu Umfang und Struktur des tertiären Bereichs. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (1986): Empfehlungen zur Struktur des Studiums. Köln: Wissenschaftsrat.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ulrich Teichler, Wissenschaftliches Zentrum für Beruf- und Hochschulforschung, Mönchebergstraße 17, 34119 Kassel.